

Rozengardt, Rodolfo

La Educación Física y el conocimiento, una relación problemática

10mo Congreso Argentino de Educación Física y Ciencias

9 al 13 de septiembre de 2013

CITA SUGERIDA:

Rozengardt, R. (2013) La Educación Física y el conocimiento, una relación problemática [en línea]. 10mo Congreso Argentino de Educación Física y Ciencias, 9 al 13 de septiembre de 2013, La Plata. En Memoria Académica. Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.3031/ev.3031.pdf

Documento disponible para su consulta y descarga en **Memoria Académica**, repositorio institucional de la **Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FaHCE)** de la **Universidad Nacional de La Plata**. Gestionado por **Bibhuma**, biblioteca de la FaHCE.

Para más información consulte los sitios:

<http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar> <http://www.bibhuma.fahce.unlp.edu.ar>



Esta obra está bajo licencia 2.5 de Creative Commons Argentina.
Atribución-No comercial-Sin obras derivadas 2.5

Eje 1 Mesa D Rozengardt

La Educación Física y el conocimiento, una relación problemática

Rodolfo Rozengardt, rodorozengardt@gmail.com

ISEF Ciudad de General Pico, Universidad Nac. de La Pampa, Universidad Nac. de Avellaneda

Rastreando el devenir de la disciplina, puede visualizarse, junto a la intencionalidad de implementar unas prácticas, la voluntad y la necesidad de recortar un objeto de conocimiento. Este doble proceso no estuvo al margen de las preocupaciones políticas, científicas, culturales y morales que lo enmarcaron. El cuerpo ha sido, en un principio, el objeto justificador, desde las miradas científicas y políticas, asumiendo la doble dimensión de objeto de conocimiento y efecto de poder. A lo largo del siglo XX ha habido cambios en las prácticas, variaciones en los discursos y al final el cuerpo retorna montado sobre nuevas palabras, pero con efectos inciertos.

A la vez, para visualizar los sujetos que participan en las propuestas prácticas de la EF es necesario considerar el conocimiento producido en esas prácticas, como modo de considerar al sujeto mismo y su protagonismo ciudadano. Para el campo no es asunto menor, implica una consideración transformadora de la EF. La actividad epistemológica requiere considerar las dos dimensiones que se desprenden del triángulo "sujeto, conocimiento, poder": la preocupación por el objeto de la disciplina y sus "dos sujetos": el colectivo profesional y académico y los alumnos, en tanto protagonistas de la democracia y la justicia.

Palabras clave: sujeto, conocimiento, poder, actividad epistemológica

Intentaré problematizar las relaciones entre la Educación Física (EF) y el conocimiento, estableciendo la importancia de este tema que podría sintetizarse como la necesidad política de la actividad epistemológica. Sostendré este proceso tanto sobre el conocimiento referido a la EF como el que se utiliza, elabora, procesa o produce en los contextos de práctica y por los sujetos participantes en ella.

Situación

1- En nuestras investigaciones actuales en La Pampa nos encontramos con registros de observación en que se aprecia que los alumnos de la escuela cuestionan al profesor de EF el contenido que este les propone para las clases, sugiriendo otros. Los mismos niños no cuestionan el contenido que aporta el entrenador en la actividad deportiva del club; lo aceptan o abandonan. Por lo general tampoco se animan a cuestionar el contenido que enseñan los docentes de otras áreas escolares. Podemos afirmar que no se sienten poseedores de un saber o de una experiencia con esas áreas del conocimiento que les permita opinar o alterar lo propuesto (Bauman y May, 2007; 16). Asimismo la EF no tiene un saber legitimado para su enseñanza y la organización escolar, por lo general le adjudica otras funciones.

2- Se sostiene en el tiempo un alto porcentaje de motivos de elección de la carrera para el profesorado de EF en torno al deporte, sobre todo al gusto personal por hacer deportes. Mucho más bajo en el registro aparece la enseñanza. En otras investigaciones se menciona el deporte y otras prácticas alternativas como la motivación para la elección de la carrera del profesorado, pero no lo aprendido en la escuela. (Cachorro et al, 2009; 250)

3- En múltiples encuestas, tanto los alumnos de escuela como los estudiantes de profesorado, identifican la EF escolar como un lugar donde se hace deportes y el club, en cambio es el lugar donde el deporte se aprendió. Podríamos estar frente a una paradoja: la escuela, siendo el espacio social

para la enseñanza no es un lugar para aprender en EF, allí los conocimientos no se adquieren, se reproducen.

Pérez Gómez propone "...considerar la escuela como un espacio ecológico de cruce de culturas cuya responsabilidad específica, es la mediación reflexiva de aquellos influjos plurales que las diferentes culturas ejercen de forma permanente sobre las nuevas generaciones. El responsable definitivo de la naturaleza, sentido y consistencia de lo que los alumnos y alumnas aprenden en su vida escolar es este vivo, fluido y complejo cruce de culturas que se produce en la escuela entre las propuestas de la cultura crítica, alojada en las disciplinas científicas, artísticas y filosóficas; las determinaciones de la cultura académica, reflejada en las concreciones que constituyen el curriculum; los influjos de la cultura social, constituida por los valores hegemónicos del escenario social; las presiones cotidianas de la cultura institucional, presente en los roles, normas, rutinas y ritos propios de la escuela como institución social específica y las características de la cultura experiencial, adquirida por cada alumno a través de la experiencia en los intercambios espontáneos con su entorno." (2000; 17)

En forma similar a la Educación Artística, la EF, en tanto disciplina escolar se referencia en la cultura social. Los conocimientos que transmite provienen de las creaciones de los grupos diversos, a lo largo de la historia, con sus contradicciones y la ambigüedad que caracteriza toda interpretación cultural. No son saberes que se hayan gestado en la universidad; como tales no forman parte de la cultura crítica y los académicos no los reconocen. Sus autores no son los productores de las ideas legítimas, aunque sí de prácticas sociales de gran difusión. Además, están sometidas a los factores políticos y del mercado en un grado muy considerable. El profesor es, más que en otras áreas, un mediador cultural y su legitimidad para la enseñanza es materia de constante disputa. Debe demostrar que tiene un conocimiento valioso para una tarea educativa. Es particularmente conflictiva la relación entre la cultura social y la cultura institucional, de modo que el resultado del "cruce de culturas" en la propuesta de la escuela, está abierto a una participación activa de los actores y a las representaciones colectivas. Dicen Caruso y Dussel que las identidades

educativas, si bien han sido variadas, han estado marcadas a fuego por la cultura escolar. “Como la educación iba a redimir o salvar a la población de la ignorancia o la barbarie, se les pedía a los sujetos sociales que dejaran en la puerta de la escuela su cultura y concurrieran allí justamente a construirse otra identidad” (2001: 11). A través de la escuela, se quería que el sujeto pedagógico suprimiera o dominara al sujeto social.

La cultura escolar como configuración intersubjetiva opera como mediadora entre los actores escolares. Esa cultura institucional se nutre y alienta patrones de significación y produce interpretaciones acerca de la función de la EF. Una vez producidas las interpretaciones dominantes en la organización, la cultura tiende a ser estable y dificultar el cambio. De acuerdo a nuestras observaciones, la escuela se resiste a colocar la EF ligada a funciones de enseñanza de conocimientos tematizados o "saberes públicos" y prefiere arrinconarla sobre problematizaciones ligadas a efectos corporales disciplinadores, catárticos o lúdicos.

4- Si ponemos nuestra mirada en las leyes y normativas educativas, también encontramos que la EF es alejada del conocimiento. La Ley Federal de Educación de 1993, sobre la EF afirma que debe "posibilitar el desarrollo armónico e integral de las personas"; "desarrollar con integralidad la dimensión psicofísica"; "preservar la salud". En su Capítulo III, Art. 15°, los objetivos de la EGB son:

d) “Lograr la adquisición y el dominio instrumental de los saberes considerados socialmente significativos: comunicación verbal y escrita, lenguaje y operatoria matemática, ciencias naturales y ecología, ciencias exactas, tecnología e informática, ciencias sociales y cultura nacional, latinoamericana y universal”

g) Utilizar la EF y el deporte como elemento indispensable para desarrollar con integralidad la dimensión psicofísica”

Explicita cuáles son los saberes legítimos y sostiene que en la escuela se debe lograr su adquisición y dominio. Ninguna referencia a la cultura de movimientos ni a la EF, que sólo es asociada al desarrollo.

En el Documento para el debate de 2006 podemos leer “Una educación que fomente las actividades físicas y deportivas y la expresión artística como formas que posibilitan el desarrollo armónico e integral de las personas.” Y “una buena escuela” es “aquella donde los chicos cuentan con textos, manuales, computadoras, laboratorios para la **enseñanza** de las ciencias, profesores y materiales para el **aprendizaje** de una segunda lengua, instalaciones para las **prácticas deportivas**, instrumentos y materiales para la **expresión artística**. La ciencia se enseña, la lengua se aprende, el deporte se practica en la escuela. "Asimismo, la formación integral debe otorgar particular atención al desarrollo físico y a la práctica deportiva, dirigidos a promover mayores niveles de salud y al desarrollo de hábitos de juego limpio, el cuidado de uno mismo y el trabajo en equipo." Otorgar atención al desarrollo, no enseñar conocimientos. La Ley de Educación Nacional es una copia de la anterior.

Historia

“Una problematización emerge cuando un aspecto de la realidad se conforma por efecto de la atención y la interrogación a la que es sometida por un grupo o sector de la sociedad. Hace que, en ciertas condiciones y en cierto momento, se nos manifieste un objeto, una cuestión o un aspecto que hasta ese momento no era percibido como digno de atención” (Palamidessi, 2000; 213). Se piensa que algo debe ser cambiado, mejorado o transformado. Así una problematización recorta un objeto para su cambio o remoción, asumiéndolo como campo de poder y como objeto de saber. Muchos problemas, si se consideran valiosos como conocimiento que debe ser transmitido, se explicitan, se traducen en temas sistematizados en las disciplinas de enseñanza. Otros no se tematizan y se mantienen como objeto de preocupación, desplegándose de diferentes modos en la vida de la organización escolar. La tematización implica la construcción de un objeto que se impone como valioso para su enseñanza. “Al problematizar algo (la sexualidad, el cuerpo, la palabra), lo hacemos entrar en el juego de la verdad, la moral, lo justo y lo conveniente. Se reconoce por el funcionamiento de una cantidad de reglas, temas, atenciones y focos de

preocupación que se mantienen estables durante cierto período” (Palamidessi, 2000; 213).

La Educación Física se funda, en tanto área de la actividad escolar, a partir de especializar la problematización sobre el cuerpo y como parte de las tematizaciones sobre el mismo, junto a Trabajo Manual, Higiene o Economía doméstica (Aisenstein, 2006). Pero, para nuestra área, en el proceso histórico, prevaleció el problema y se silenciaron los temas. La información sobre el cuerpo, la palabra que aludía a él debía ser impersonal y objetiva. Pasó al área de ciencias biológicas y a la Educación Física le quedó la preocupación problematizada, ocultándose en tanto tema. Así como la sexualidad y las asignaciones de género, la experiencia corporal se quedaría silenciada, aunque no ausente. Unas primeras preocupaciones por la higiene, la disciplina para el trabajo y para una ciudadanía restringida, la homogeneidad lingüística y cultural, el mejoramiento de la raza, los papeles generizados, la conciencia de defensa armada de la Patria (Scharagrodsky, 2006: 105 y ss), la expulsión de ideas amenazantes, el ocultamiento de las deformaciones, se expresaron a través de las gimnasias, en sus versiones higienistas o militarizantes, para dar paso luego al deporte como mecanismo para el control de masas y el logro de sujetos eficientes para la industria. La promoción del éxito nacional y del consumo de productos ligados al mercado deportivo amplían el listado de las problematizaciones corporales durante el siglo XX, que se expresaron en la práctica escolar sin la transformación de sus contenidos en temas o asuntos de interés a ser enseñados. Por lo cual, quedó en un registro ligado a un hacer antes que a la tarea de enseñar contenidos explícitos, con sus correspondientes dimensiones conceptuales a la par de las acciones y los efectos esperados (Aisenstein, 2006: 25). Podríamos afirmar, parafraseando a Aisenstein (2009: 169), que la operación sobre la cultura para la construcción de la Educación Física incluyó la negación del valor cultural de las prácticas que componían la “cultura física” de comienzos del siglo XX. La cultura de movimientos, sólo interesó a los sectores dominantes como instrumento para abordar un conjunto de problemas, pero no en el valor cultural que requiere una

tematización para la enseñanza. En este marco, la cultura escolar se fue conformando y allí la Educación Física ocupó su lugar.

El objeto

Podría esquematizarse brevemente el recorrido por el *objeto de conocimiento* sostenido en los diferentes momentos, recordando que se trata a la vez del objeto a conocer (por los sujetos o por la disciplina, en tanto campo de estudio) y del objeto como blanco del poder pedagógico.

El cuerpo ha sido el objeto de preocupación para la implementación de la Educación Física. Al ser un dispositivo escolar pensado para el gobierno de los cuerpos y para regular las energías de los niños en función de otras enseñanzas más valoradas, el cuerpo ha sido su objeto principal de estudio, tradición que provenía de todos los sistemas gimnásticos, con predominios mecánicos en un principio, luego fisiológicos (Vigarelli, 2001; Scharagrodsky, 2008, 2011). Al correr del siglo XX y con la atención puesta en la eficiencia, el movimiento pasa a ser el objeto a estudiar. Este objeto sí puede ser transformado en tema de enseñanza al ser visible y compartible en sus expresiones objetivas. En algunos discursos alternativos, el cuerpo vuelve a ser objeto de particular atención para pedagogizar las intervenciones sobre los niños o jóvenes, como es el caso de la psicomotricidad o el más reciente de la corporeidad, como eje de la Educación Física. La “educación corporal” conforma un discurso aparentemente renovado, pero desde su denominación, retrotrae a los discursos fundantes sobre los problemas ligados al gobierno de los cuerpos. Los discursos críticos con mayores potencialidades para producir transformaciones en las prácticas, asumen la realidad corporal de los sujetos, en tanto producidos por y productores de cultura corporal de movimientos en experiencias corporales con el movimiento, que los configuran. Centran las expectativas educativas en torno a la praxis como la configuración de las experiencias formativas, recontextualizando las prácticas corporales como construcciones culturales que se significan y producen conocimientos. En esta etapa, parece ser más productivo, por ello, enfocar el objeto de conocimiento en los saberes producidos y productores de los sujetos corporales que

contactan significativamente con las prácticas corporales, objeto de conocimiento de los protagonistas de la disciplina.

Si el cuerpo es el efecto de poder; si ese poder es ante todo disciplinador y si además, se silencia la palabra que da cuenta de él como realidad vital humana, por lo tanto, de la experiencia corporal, el objeto de estudio de la disciplina que organiza las prácticas corporales, será el cuerpo y los mejores modos de gobernarlo, en dispositivos que garanticen los valores pretendidos para las nuevas generaciones, tanto los hijos del pueblo como los herederos del poder.

Si deseamos transformar la EF en un instrumento con potencialidad liberadora estamos obligados a girar el objeto hacia el conocimiento en su complejidad, estudiándolo como expresión de la cultura y la voluntad de distribuir el acceso democrático a sus riquezas.

Bibliografía

Aisenstein, A. y Scharagrodsky, P (2006) "Tras las huellas de la Educación Física escolar argentina", Buenos Aires, Prometeo.

Bauman Z. y May T. (2007); Pensando sociológicamente; Buenos Aires, Nueva Visión

Cachorro Gabriel et al (2009), Educación Física: cultura escolar y cultura universitaria; La Plata, UNLP

Caruso y Dussel (2001); De Sarmiento a los simpsons, Buenos Aires, Kapelusz
Documento Para El Debate, Ley De Educación Nacional, 2006

Ministerio de Educación de la Nación. Ley Federal de Educación, 1993. Ley de Educación Nacional, 2006

Palamidessi, M. (2000); "Curriculum y problematizaciones: moldes sobre lo cotidiano", en Gvirtz, S., *Textos para repensar el día a día escolar*, Buenos Aires, Santillana

Pérez Gómez A. (2000), La cultura escolar en la sociedad neoliberal; Madrid, Morata

Scharagrodsky, P. (2008); Gobernar es ejercitar. Fragmentos históricos de la Educación Física en Iberoamérica; Buenos Aires, Prometeo.

Scharagrodsky, P. (2011); La invención del homo gymnasticus; Buenos Aires, Prometeo.

Vigarello, G. (2001) "Corregir el cuerpo. Historia de un poder pedagógico", Buenos Aires, Nueva visión.